ENVIGOGIKA

Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education ISSN 1802-3061

Výchova v přírodě mezi formálním a neformálním vzděláváním: hledání průniků, rozdílů a možností spolupráce

Kateřina Kutálková, Lucie Kozma

Envigogika 21 (1) – / Recenzované články / Reviewed Articles

Publikováno/Published 22. 09. 2026

http://dx.doi.org/10.14712/18023061.716

Abstrakt

Výchova v přírodě představuje významný pedagogický přístup, který propojuje environmentální, osobnostní i sociální rozměr vzdělávání a uplatňuje se jak ve formálním, tak ve neformálním vzdělávání. Přestože česká odborná literatura podrobně rozpracovává jednotlivé oblasti výchovy v přírodě, venkovní výuky, zážitkové pedagogiky či pedagogiky volného času, jejich vzájemným souvislostem a možnostem systematické spolupráce mezi formálním a neformálním vzděláváním je věnována menší pozornost. Cílem studie je analyzovat průniky, rozdíly a možnosti spolupráce mezi formálním a neformálním pojetím výchovy v přírodě v českém vzdělávacím kontextu. Studie má charakter teoreticko-analytického přehledu založeného na tematické analýze odborné literatury, strategických dokumentů a metodických materiálů. Analýza ukazuje, že oba vzdělávací sektory sdílejí společný důraz na autentickou zkušenost, rozvoj klíčových kompetencí, vztah k přírodě a osobnostní rozvoj účastníků, liší se však zejména mírou kurikulárního ukotvení, organizačním zázemím a používanými pedagogickými přístupy. Významným zjištěním je, že v českém prostředí již existují funkční modely spolupráce mezi školami a organizacemi neformálního vzdělávání, jejichž rozvoj je limitován především legislativními, organizačními a metodickými překážkami. Studie poukazuje na potenciál systematického propojování obou vzdělávacích sektorů a formuluje doporučení pro vzdělávací praxi i další výzkum.

Klíčová slova

výchova v přírodě; výuka venku; formální vzdělávání; neformální vzdělávání; environmentální výchova; pedagogika volného času; zážitková pedagogika; zkušenostní učení

Abstract

Nature-based education represents an important pedagogical approach that integrates environmental, personal, and social dimensions of learning and is implemented in both formal and non-formal education. Although Czech scholarly literature has extensively addressed individual areas such as nature-based education, outdoor learning, experiential education, and leisure pedagogy, less attention has been paid to their interconnections and to the systematic cooperation between formal and non-formal education. The aim of this study is to analyse the intersections, differences, and opportunities for cooperation between formal and non-formal approaches to nature-based education in the Czech educational context. The study is designed as a theoretical-analytical review based on the thematic analysis of scholarly literature, strategic policy documents, and methodological materials. The analysis indicates that both educational sectors share a common emphasis on authentic

experience, the development of key competences, environmental sensitivity, and personal development, while differing primarily in their curricular framework, organisational context, and pedagogical approaches. A key finding is that effective models of cooperation between schools and non-formal education organisations already exist in the Czech Republic; however, their further development is constrained by legislative, organisational, and methodological barriers. The study highlights the potential of systematically linking formal and non-formal education and offers recommendations for educational practice as well as future research.

Keywords

nature-based education; outdoor learning; formal education; non-formal education; environmental education; leisure pedagogy; experiential education; experiential learning

Výchova v přírodě představuje v českém prostředí svébytný a historicky ukotvený fenomén, jenž se v průběhu 20. století rozvíjel často na pomezí formálního a neformálního vzdělávání. Od organizovaného skautingu, sokolských pobytů v přírodě a woodcraftu, přes tramping a letní tábory až po současné univerzitní kurzy či rodinné táboření, se formovaly různé přístupy, které kombinují fyzickou aktivitu, kulturní identitu a hodnotovou výchovu (Martin et al., 2020). Významnou roli v tomto kontextu hraje také česká podoba turistiky. Je však třeba zdůraznit, že se nejedná o komerční turismus, nýbrž o specifickou formu pohybu a pobytu v krajině, která má kořeny v historickém spojení Čech a Rakouska v rámci Rakouska-Uherska.

V odborné literatuře se vedle pojmu *výchova v přírodě* používají také označení *výuka venku*, *učení venku* (*outdoor learning*) nebo *outdoor education*. Tyto pojmy se částečně překrývají, jejich význam však není totožný. Zatímco pojem *výuka venku* bývá používán především pro výuku realizovanou mimo školní budovu v rámci formálního vzdělávání, *výchova v přírodě* představuje širší pedagogický koncept zahrnující vzdělávací, výchovné a osobnostně rozvojové aktivity realizované v přírodním prostředí jak ve formálním, tak v neformálním vzdělávání. V zahraniční literatuře se navíc objevují příbuzné koncepty, například *learning in the landscape*, *place-based education* nebo *nature-based education*, které akcentují odlišné aspekty vztahu člověka, místa a učení (Neuman et al., 2021; Beames et al., 2012). V této studii používáme pojem *výchova v přírodě* jako zastřešující označení pro vzdělávací přístupy využívající přírodní prostředí jako významný prostředek učení a osobnostního rozvoje.

Ve světle současných výzev – klimatické krize, úbytku kontaktu dětí s přírodou i nárůstu sedavého způsobu života (Louv, 2008) – získává výchova v přírodě nový význam. Studie potvrzují, že kontakt s přírodním prostředím rozvíjí smyslové vnímání, vztah k místu i sociální dovednosti a může fungovat jako ochranný faktor před psychickou i fyzickou nepohodou (Daniš, 2018; Svobodová et al., 2019). Jak ukazuje MacEachren (2022), i jednoduché rituály spojené s pobytem venku – například společné posezení u ohně – podporují spolupráci, sdílení zkušeností a posilují vztahy mezi účastníky. Podobně shrnuje Daniš (2018), že systematické učení venku přispívá k lepším vzdělávacím výsledkům, vyšší motivaci žáků a jejich dlouhodobému osobnostnímu rozvoji. Aktuální výzkumy navíc potvrzují, že systematické učení venku přispívá k wellbeingu žáků a rozvoji jejich klíčových kompetencí (Daniš, 2018; NPI ČR, 2022), i když v českém prostředí přetrvávají bariéry spojené s organizací, kurikulárním ukotvením a podporou učitelů (Nepraš & Šikulová, 2021; Svobodová et al., 2019).

Formální vzdělávání, založené na institucionálně organizovaném a standardizovaném učení, tradičně pracuje s kurikulárními cíli a hodnocením (Kalous & Obst, 2002; Průcha, 2013). Naproti tomu neformální vzdělávání, realizované zejména prostřednictvím spolků, dobrovolnických organizací nebo rodin, staví na dobrovolnosti, vztazích, zážitku a přirozeném učení (Němec et al., 2023). Také mezinárodní literatura ukazuje, že outdoorové vzdělávání prochází postupnou profesionalizací. Ta se projevuje zejména systematičtější přípravou vedoucích, standardizací programů a rostoucím důrazem na bezpečnost i institucionální ukotvení vzdělávacích aktivit (Brown, 2008; Brown & Beames, 2017; Higgins, 2009).

Přestože česká odborná literatura v posledních letech podrobně rozpracovává jednotlivé oblasti výchovy v přírodě, venkovní výuky, zážitkové pedagogiky či pedagogiky volného času (např. Martin et al., 2020; Jirásek, 2026; Nepraš & Šikulová, 2021; Němec et al., 2023), zaměřují se tyto práce převážně na jednotlivé dílčí aspekty dané problematiky. Menší pozornost je naopak věnována jejich vzájemným souvislostem, zejména z hlediska vztahu formálního a neformálního vzdělávání a možností jejich systematické spolupráce v českém vzdělávacím kontextu.

Cílem studie je analyzovat průniky i odlišnosti formálního a neformálního pojetí výchovy v přírodě, a zároveň poukázat na možnosti spolupráce, které mohou obohatit obě oblasti. V první části vymezíme základní pojmy a přístupy, následně nahlédneme na historicko-kulturní kontext české výchovy v přírodě a v analytické části nabídneme komparaci, která vyústí v návrhy možných modelů propojení formálního a neformálního vzdělávání.

Teoretická východiska

Teoretická část vymezuje základní pojmy, koncepty a rámce, z nichž studie vychází. Zaměřuje se na porovnání formálního a neformálního vzdělávání z hlediska jejich cílů, principů a pedagogických přístupů, které se promítají do pojetí výchovy v přírodě. Současně přibližuje kulturně-historické kořeny české tradice učení v přírodním prostředí a představuje klíčové směry, z nichž tato oblast čerpá – zejména zážitkovou pedagogiku, environmentální výchovu a pedagogiku volného času. Tato teoretická východiska vytvářejí základ pro následnou analýzu průniků a možností spolupráce mezi formálním a neformálním vzděláváním.

Vymezení a charakteristika formálního a neformálního vzdělávání

Formální vzdělávání je v českém i mezinárodním kontextu chápáno jako institucionálně zajištěný, cílený a systémově řízený proces výchovy a vzdělávání, který probíhá ve školách a je opřen o závazné kurikulární dokumenty – zejména rámcové vzdělávací programy (Kalous & Obst, 2002; Průcha, 2013). Vyznačuje se přítomností kvalifikovaných pedagogických pracovníků, normativním hodnocením a provázaností jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy. V českém právním rámci je formální vzdělávání zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., školském zákoně, který stanovuje podmínky, organizaci a strukturu vzdělávací soustavy.

Neformální vzdělávání je vymezováno jako organizované výchovně-vzdělávací působení, které probíhalo mimo rámec oficiálního školského systému, je dobrovolné a nabízí účastníkům záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů založených na uceleném systému hodnot (OECD, 2019; Zajíc, 2021). Může mít podobu zájmového vzdělávání ve školských zařízeních (SVČ, DDM, školní družiny, kluby), ale také činností realizovaných neziskovými organizacemi, komunitami, církvemi nebo v rodinném prostředí. Charakteristickými znaky byla dobrovolná účast, větší flexibilita v obsahu a metodách a častý důraz na zážitkové učení a partnerský vztah mezi vedoucími a účastníky. V českém prostředí je pojem neformální vzdělávání úzce spojen i s konceptem animace, chápaným jako dobrovolná, vztahově orientovaná a hodnotově ukotvená výchovná činnost (Kaplánek, 2013).

Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020) přinesla v pojetí neformálního vzdělávání výrazný posun. Opírala se o koncept celoživotního učení a chápala roli vzdělávacího systému nejen jako přípravu na zaměstnání, ale také jako podporu osobního, profesního a občanského rozvoje jedince. Dokument zdůraznil, že neformální vzdělávání může významně přispět k rozvoji klíčových kompetencí, jako jsou odpovědnost, adaptabilita, odolnost, vytrvalost, komunikace, kreativita, spolupráce a řešení problémů. Tyto dovednosti měly být rozvíjeny napříč kurikulem, s důrazem na participaci žáků, prevenci rizikového chování a posílení autonomie učení. Strategie 2030+ také akcentuje, že propojení formálního a neformálního vzdělávání je cestou k individualizaci výuky a vytvoření podmínek pro bezpečné a motivující prostředí, kde se žáci učí rádi a smysluplně (MŠMT, 2020; Zajíc, 2021).

Propojení formálního a neformálního vzdělávání se neomezuje pouze na sdílení metod či obsahu, ale nabízí také možnost společného využívání specifických vzdělávacích prostředí. Jedním z nich je přírodní prostředí, které má v české pedagogické tradici dlouhodobě významné postavení. Výchova v přírodě představuje prostor, kde se mohou silné stránky obou vzdělávacích forem – systematičnost a kurikulární ukotvení formálního vzdělávání na jedné straně a flexibilita, zážitkovost a vztahové zázemí neformálního vzdělávání na straně druhé – vzájemně doplňovat a vytvářet pro děti a mládež ucelené a smysluplné vzdělávací zkušenosti. Právě přírodní prostředí představuje jeden z mála vzdělávacích kontextů, v němž se přístupy obou sektorů přirozeně setkávají a vzájemně doplňují, aniž by ztrácely svou vlastní identitu.

Současná odborná literatura zároveň upozorňuje na postupnou profesionalizaci práce s dětmi a mládeží, která se promítá také do oblasti výchovy v přírodě a environmentálního vzdělávání. Tento vývoj

se projevuje zejména systematickou přípravou pedagogů a vedoucích, rozvojem vzdělávacích programů a posilováním institucionálního zázemí environmentálního vzdělávání (Cuker & Hájek, 2024; Činčera, Goldman, & Válková, 2026; Scott, 2015).

Výchova v přírodě v českém historicko-kulturním kontextu

Historický vývoj české výchovy v přírodě odráží proměny společnosti, pedagogického myšlení i vztahu člověka k přírodnímu prostředí. Přestože se její cíle i organizační podoby v průběhu času proměňovaly, společným jmenovatelem zůstával důraz na pobyt v přírodě jako prostředek osobnostního, sociálního a hodnotového rozvoje (Jirásek, 2026).

Tradice výchovy v přírodě v českém prostředí má hluboké historické kořeny a vyvíjela se v úzké vazbě na kulturní a politické proměny země. Již na konci 19. století se v podmínkách habsburské monarchie formoval specifický fenomén turistiky – aktivního pobytu v krajině spojeného s poznáváním přírody, historie a místní kultury. Organizace jako Klub českých turistů, založený roku 1888, a tělovýchovný spolek Sokol, vzniklý roku 1862, spojovaly pěší a cyklistické výlety, lyžování, vodní sporty a hromadné slety s vlasteneckou výchovou, kulturními programy a kolektivními hrami, čímž posilovaly národní identitu a komunitní soudržnost (Waic & Kössl, 1994). Sokol přitom představoval nejen tělovýchovnou organizaci, ale také významný výchovný program zaměřený na formování charakteru a občanských ctností (Nolte, 2002; Tyrš, 1947).

Na začátku 20. století se české prostředí inspirovalo britským skautingem Roberta Baden-Powella a americkým hnutím Woodcraft Ernesta Thompsona Setona, které A. B. Svojsík adaptoval pro české Junáky. Tábory v teepee, táborové rituály a dovednosti přežití vycházely z „indiánské" romantiky a byly přizpůsobeny místním podmínkám. Současně se rozvíjelo svébytné tramské hnutí, ovlivněné německým Wandervogelem, skautingem, Woodcraftem a romantikou Divokého západu, které nabízelo mladým lidem svobodu, vlastní subkulturu se specifickými zvyky, hudbou a estetikou (Martin et al., 2020). K významným postavám tohoto období patřil pedagog a spisovatel Eduard Štorch, který ve 20. letech 20. století zakládal letní a vzdělávací tábory a zřídil v Praze experimentální „Dětskou farmu". Ve svých pedagogických aktivitách rozvíjel ideu *eubiotiky* – života v souladu s přírodou – a byl také prvním učitelem, který pro děti z měst organizoval lyžařské pobyty v horách (Martin et al., 2020). Eubiotickou reformu školy nechápal pouze jako podporu pobytu dětí v přírodě, ale jako komplexní proměnu školního vzdělávání založenou na propojení výuky s přímou zkušeností, pohybem a každodenním životem. Tyto principy prakticky uskutečnil prostřednictvím Dětské farmy, která představovala jeho nejvýznamnější pedagogický projekt a současně pokus o alternativní podobu školního vzdělávání založeného na přirozeném rozvoji dítěte (Rýdl, 1999; Štorch, 1929). Rýdl (1999) označuje Eduarda Štorcha především za reformního pedagoga, jehož nejvýznamnějším pedagogickým počinem byla Dětská farma, jakožo praktická realizace jeho eubiotické reformy školy.

Další výraznou osobností byl skautský vůdce a autor knih Jaroslav Foglar, jehož dílo ovlivnilo hodnotovou orientaci několika generací (Jirásek & Turčová, 2017).

Během období nesvobody, za nacistické okupace a komunistického režimu, byly organizace jako Sokol a Junák zakázány. Pobyt v přírodě však nadále poskytoval prostor pro setkávání mimo přímou ideologickou kontrolu – jak se říkalo, „stěny mají uši, ale stromy, řeky a hory ne" (Martin, Turčová, & Neuman, 2007). Turistika, tramping a víkendové výpravy fungovaly jako bezpečné prostředí pro uchovávání kulturních tradic a budování vztahů. Od 50. let minulého století hrála významnou roli Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, která zařadila turistiku, sporty a pobyt v přírodě do povinné přípravy učitelů tělesné výchovy. Školy v přírodě, lyžařské kurzy a pobytové akce pak doplňovaly formální vzdělávání o přímý kontakt s přírodou a zážitkovou složku (Neuman, 2001).

Roku 1977 vznikla Prázdninová škola Lipnice, která propojila sportovní a turistické aktivity s dramatickými, tvůrčími a reflexními činnostmi (Turčová, Martin, & Neuman, 2005). Jedním ze specifických příspěvků českého prostředí se stala dramaturgie – promyšlené řazení programu kurzů tak,

aby získané prožitky vedly k osobnostnímu rozvoji účastníků (Martin, 2011). Prázdninová škola Lipnice se následně stala jedním z klíčových pracovišť rozvoje české zážitkové pedagogiky a významně přispěla k jejímu teoretickému i metodickému ukotvení (Jirásek, 2026).

Sametová revoluce v roce 1989 umožnila obnovu dříve zakázaných organizací a otevřela prostor pro mezinárodní spolupráci, mimo jiné s norským konceptem *friluftsliv,* německou Erlebnispädagogik či sítí škol Outward Bound (Neuman, Mytting, & Brtník, 1994). V 90. letech a na počátku 21. století zůstávaly turistika, skauting, tramping a letní tábory živou součástí volnočasového života, i když se postupně doplňovaly o komerční a globální formy outdoorových aktivit. Univerzitní pracoviště, například UK FTVS, Masarykova univerzita a Univerzita Palackého, spolu s neziskovými organizacemi dále rozvíjela metody výchovy v přírodě, propojovala je s environmentální výchovou a hledala způsoby jejich systematického začlenění do formálního i neformálního vzdělávání (Martin et al., 2020).

V českém pojetí je výchova v přírodě dynamickým a kulturně ukotveným přístupem, který propojuje fyzickou aktivitu, prožitkové a vztahové učení, kulturní tradice a environmentální výchovu. Čerpá z historických hnutí, jako jsou turistika, skauting a tramping, a rozvíjí se jak v rámci formálního vzdělávání, tak v neformálním a volnočasovém kontextu. Její silou je schopnost spojit systematičnost a vzdělávací cíle se svobodou a autenticitou prožitku, což umožňuje účastníkům nejen získávat znalosti a dovednosti, ale také formovat hodnoty, identitu, vztah k přírodnímu i sociálnímu prostředí (Jirásek, 2026).

Metodologický přístup studie

Studie má charakter teoreticko-analytické studie zaměřené na komparativní analýzu pojetí výchovy v přírodě ve formálním a neformálním vzdělávání v českém kontextu. Nejedná se o empirický výzkum, ale o interpretační syntézu odborných poznatků získaných tematickou analýzou relevantních dokumentů.

Výběr zdrojů byl proveden účelově s ohledem na relevanci k výzkumnému cíli, kterým je identifikace průniků, rozdílů a možností spolupráce mezi formálním a neformálním vzděláváním. Do analýzy byly zahrnuty zejména odborné monografie, recenzované empirické i teoretické studie a strategické dokumenty zaměřené na český i mezinárodní kontext výchovy v přírodě. Zdroje byly vybírány s důrazem na jejich odbornou relevanci a aktuálnost. Vedle současných odborných studií byly zařazeny také starší práce, které představují základní teoretická východiska české výchovy v přírodě, pedagogiky volného času a zážitkové pedagogiky.

Analýza probíhala formou opakovaného čtení a tematického třídění zdrojů (Hendl, 2016). Tematická analýza vycházela z předem vymezených tématických okruhů odpovídajících cíli studie. Zdroje byly tříděny podle tematických oblastí zahrnujících vymezení formálního a neformálního vzdělávání, historický vývoj výchovy v přírodě, pedagogické přístupy a principy, přínosy výchovy v přírodě, bariéry spolupráce mezi formálním a neformálním vzděláváním a příklady jejich vzájemného propojení. V rámci jednotlivých tematických okruhů byly porovnávány identifikované koncepty, pedagogické přístupy, cíle, bariéry a příklady dobré praxe napříč formálním a neformálním vzděláváním. Výsledná interpretační syntéza usiluje o identifikaci společných principů, rozdílů a potenciálu spolupráce mezi oběma vzdělávacími sektory a na základě těchto zjištění formuluje doporučení pro vzdělávací praxi.

Výchova v přírodě ve formálním vzdělávání

Výchova v přírodě je v českém prostředí chápána jako pedagogický přístup, který rozšiřuje výuku o dimenzi přímého kontaktu s přírodním prostředím. Nejde však pouze o přenos poznatků, ale především o zakoušení učiva skrze smysly, tělo a vztahy. Jak zdůrazňuje Hanuš (2021), výchova v

přírodě je celostním procesem, který propojuje tělesný prožitek, zážitkovou dimenzi a hodnotovou rovinu. Příroda se tak stává nejen prostředím, ale i partnerem výchovného procesu – místem, kde se formuje vztah k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu prostředí.

K podobným závěrům docházejí také Beames, Higgins a Nicol (2012), kteří zdůrazňují význam propojení výuky s autentickým prostředím, místní komunitou a kulturním kontextem. MacEachren (2018) pak na příkladu Kanady ukazuje, jak mohou principy původních obyvatel obohatit současnou praxi lesních škol.

V rámci formálního vzdělávání je výchova v přírodě chápána jako pedagogický přístup, který rozšiřuje výuku o dimenzi přímého kontaktu s přírodním prostředím a podporuje učení prostřednictvím autentické zkušenosti (Beames, Higgins, & Nicol, 2012). Je zakotvena v rámcových vzdělávacích programech především prostřednictvím environmentální výchovy, vzdělávání pro udržitelný rozvoj, tělesné výchovy a přírodovědných předmětů (MŠMT, 2017; OECD, 2019).

Výchova v přírodě napomáhá naplňovat cíle formálního vzdělávání tím, že rozvíjí klíčové kompetence žáků v autentickém kontextu – zejména schopnost spolupracovat, komunikovat, řešit problémy, reflektovat zkušenost a vnímat propojenost člověka s přírodou (Daniš, 2018; Svobodová et al., 2019). Významný je rovněž její psychosociální přínos, neboť podporuje pozitivní vztahy v kolektivu, zklidnění, soustředění i motivaci k učení (Daniš, 2018).

České výzkumy dokládají pozitivní souvislosti venkovní výuky se školním výkonem žáků a jejich duševní pohodou (Nepraš & Šikulová, 2021; Svobodová et al., 2019); obdobné přínosy shrnují také Beames, Higgins a Nicol (2012). Učitelé však často postrádají metodickou podporu a institucionalizované zázemí pro pravidelné začleňování přírody do výuky (Nepraš & Šikulová, 2021).

Z pohledu rámcových vzdělávacích programů (RVP ZV, RVP PV) lze výchovu v přírodě chápat jako naplňování průřezových témat, zejména environmentální výchovy a osobnostní a sociální výchovy. Střediska environmentálního vzdělávání, jako jsou Lipka, Chaloupky nebo TEREZA, poskytují školám metodiky, výukové programy a odbornou podporu v oblasti výuky venku (Daniš, 2018).

Významnou inspirací pro rozvoj výuky venku představuje skotské pojetí outdoor learning, které bylo systematicky začleněno do kurikula *Curriculum for Excellence* a dnes tvoří běžnou součást školního vzdělávání (Learning and Teaching Scotland, 2010; Beames, Higgins, & Nicol, 2012). Důležité je také vymezení pojmů, které se ve školní praxi objevují v souvislosti s výchovou v přírodě. Učení venku (outdoor learning) představuje výukové aktivity realizované mimo tradiční třídu – ve školním dvoře, zahradě nebo v přirozeném terénu. Jde o rozmanité formy činností, které rozšiřují běžnou výuku o smyslovou zkušenost, pohyb a kontakt s prostředím (Daniš, 2018; MacEachren, 2018).

Učení v krajině (learning in the landscape) označuje prožitkové učení, které zapojuje tělo, prostor a vztah ke konkrétnímu místu – podporuje orientaci, environmentální senzitivitu i schopnost vnímat krajinné souvislosti (Evans, 2015). Místně zakotvené učení (place-based education) vychází z přesvědčení, že místo a komunita jsou přirozeným prostředím pro vzdělávání – umožňuje integrovat poznatky z různých oblastí, podporovat vztah k domovu a občanskou odpovědnost (Nepraš & Šikulová, 2021; Svobodová et al., 2019).

S uvedenými přístupy souvisí i proměna role učitele, který v přírodním prostředí zaujímá roli facilitátora učení – tedy toho, kdo vytváří a podporuje zkušenostní učení, plánuje smysluplné situace a provází žáky procesem objevování a reflexe. V této pozici je důležitá schopnost reagovat na spontánní podněty a vést žáky k porozumění souvislostem skrze vlastní prožitek (Daniš, 2018).

Výchova v přírodě zároveň významně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí (Daniš, 2018; NPI ČR, 2021; Svobodová et al., 2019) definovaných v RVP ZV. Především se jedná o kompetenci k učení (aktivní zapojení žáka, hledání souvislostí, schopnost reflektovat zkušenost), kompetenci k řešení problémů (praktická orientace, tvořivost, rozhodování v reálném prostředí) a kompetenci sociální a personální (spolupráce, odpovědnost, komunikace, vztahy v kolektivu).

Formální vzdělávání a jeho přístup k výchově v přírodě

Výchova v přírodě ve formálním vzdělávání nachází své opodstatnění především prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů (RVP), které ji tematicky ukotvují zejména v oblastech environmentální výchovy, výchovy ke zdraví, v průřezových tématech a také v některých vzdělávacích oblastech jako je člověk a jeho svět nebo přírodověda. Podle dokumentu RVP ZV (MŠMT, 2017) má škola rozvíjet u žáků odpovědný vztah k přírodě a prostředí, ve kterém žijí.

Tento důraz potvrzuje i Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která zdůrazňuje potřebu „propojování učení s reálným životem", podpory občanské a environmentální gramotnosti a rozvoje kompetencí pro udržitelný způsob života (MŠMT, 2020). V souladu s tím i mezinárodní rámce jako Future of Education and Skills 2030 doporučují začlenění přírodního prostředí do vzdělávání jako prostředku k posílení wellbeingu, ekologické gramotnosti a smysluplnosti učení (OECD, 2019).

Z hlediska praktické realizace se nejčastěji jedná o přírodovědné vycházky, využití školních zahrad, pobytové školy v přírodě, lesní mateřské školy či výuku v areálu školy. Pedagogové využívají prvky badatelské výuky, projektového vyučování či zážitkových aktivit. Mnoho učitelů se však potýká s překážkami, jako je nedostatek metodických materiálů, absence podpory ze strany vedení školy nebo obavy z organizační náročnosti výuky v přírodním prostředí (Nepraš & Šikulová, 2021; Svobodová et al., 2019).

Příklady dobré praxe nabízí např. Prázdninová škola Lipnice, Chaloupky nebo Lipka, které poskytují pedagogům výukové programy, inspiraci i kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) Některé školy se snaží o systematické začlenění výuky v přírodě do školních vzdělávacích programů (ŠVP), a to zejména skrze místně zakotvené učení (place-based education), projektové dny/týdny či mezioborovou spolupráci (Nepraš & Šikulová, 2021; NPI ČR, 2021; Svobodová et al., 2019).

Formální vzdělávání se tak postupně otevírá integraci prožitkových, místně ukotvených a environmentálně orientovaných metod. Úspěch těchto přístupů závisí na otevřenosti učitelů, kvalitě přípravného zázemí a podpoře ze strany vedení školy a zřizovatele.

Neformální vzdělávání a jeho přístup k výchově v přírodě

Neformální vzdělávání zahrnuje rozmanité výchovně-vzdělávací aktivity probíhající mimo rámec formálního školského systému, které se vyznačují dobrovolnou účastí, flexibilitou obsahu a metod a důrazem na prožitkové a vztahové učení (Činčera, 2022; Zajíc, 2021). Výchova v přírodě zde představuje klíčový prostředek pro rozvoj osobnostních, environmentálních a sociálních kompetencí.

Do souvislostí neformální výchovy v přírodě patří také pojem *animace*. V českém prostředí se tento koncept etabloval zejména díky salesiánské pedagogice a pedagogice volného času. Animace je chápána jako „oživení", resp. „naplnění životem", tedy proces, který nejen vede a formuje, ale především probouzí vnitřní potenciál jednotlivců i skupin a činí výchovné situace smysluplnými (Kaplánek, 2013). Ve vztahu k výchově v přírodě je animace inspirativní především v důrazu na prožitek, tvořivost a podporu vzájemných vztahů, které jsou pro pedagogické působení v neformálním prostředí zásadní.

Významnou součást neformálního vzdělávání tvoří volnočasová hnutí dětí a mládeže, mezi něž patří například Hnutí Brontosaurus, Junák – český skaut z. s. (včetně Skautského centra environmentální výchovy Kaprálův mlýn), Liga lesní moudrosti a Česká tábornická unie. Tyto organizace propojují dlouhodobou oddílovou činnost, pobytové akce, přímou pomoc přírodě, vzdělávací aktivity a osobnostní rozvoj účastníků. Programy zahrnují výsadbu stromků, ochranu kulturních památek, přednášky, besedy, tematické projekty, výpravy a tábory, často s výrazným akcentem na pobyt v přírodě a environmentální odpovědnost.

Další oblast představují školská zařízení pro zájmové vzdělávání, například střediska volného času (Lipka, CEV Dřípatka v Prachaticích, SVČ Doris v Šumperku, Alcedo ve Vsetíně, DDM Horažďovice), školní družiny či školní kluby. Tyto instituce realizují environmentální kroužky, pobytové akce, výukové programy, vzdělávání pedagogů a podporují propojení školního a volnočasového učení.

Významnými aktéry jsou také organizace zaměřené na ochranu přírody a environmentální instituce, jako správy národních parků a chráněných krajinných oblastí (např. program Junior Rangers), zoologické a botanické zahrady (např. ZOO Liberec – SEV Divizna). Ty nabízejí vzdělávací programy pro školy i veřejnost, exkurze, kroužky, kurzy a pobytové akce. Nechybí interpretace přírodního a kulturního dědictví prostřednictvím naučných stezek či interaktivních programů.

Střediska ekologické výchovy, ochránci přírody a ekoporadny, sdružené například v SSEV Pavučina, Českém svazu ochránců přírody nebo STEP (Sdružení ekoporaden), realizují environmentální programy pro školy a veřejnost, poskytují poradenství, pořádají kulturní akce a projekty pro pedagogy (např. MRKEV, MRKVIČKA). Podporují také komunitní zapojení do ochrany přírody, organizují vzdělávací kurzy a workshopy a sdílejí dobrou praxi prostřednictvím konferencí a veletrhů.

Kulturní instituce, jako muzea a knihovny (např. Muzeum Říčany, Šmidingerova knihovna ve Strakonicích), doplňují nabídku o výukové programy, besedy, kroužky, tábory, poradenskou činnost a vydávání publikací či časopisů s environmentální tematikou.

Silnou stránkou neformální výchovy v přírodě je její flexibilita, schopnost reagovat na aktuální potřeby účastníků a přirozené propojení aktivit s reálným životem (NPI ČR, 2021). Důraz na zážitkovost podporuje celostní učení, které rozvíjí kognitivní, sociální, emoční i praktické dovednosti (Činčera, 2022).

Významnou roli hraje osobnost a přístup průvodce či lektora. Pedagog volného času obvykle nevystupuje jako formální autorita, ale jako partner, průvodce a inspirátor. Vztah s účastníky je budován na důvěře, respektu a sdílených hodnotách (Němec et al., 2023). Tento přístup vychází z humanistické pedagogiky a konceptu *student-centered teaching* (Rogers, 1969), který zdůrazňuje empatii, akceptaci a autenticitu (Drápela, 1997). Neformální prostředí umožňuje otevřenou komunikaci, individualizaci vzdělávacích cest a podporu vnitřní motivace účastníků.

Financování neformálních organizací je často projektové a závislé na grantových výzvách, příspěvcích účastníků a podpoře obcí, což vyžaduje diverzifikaci zdrojů a dlouhodobé plánování (NPI ČR, 2021). Profesní rozvoj pracovníků je zajišťován prostřednictvím metodických školení, kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), sdílení zkušeností na konferencích a workshopech a spolupráce s formálním vzděláváním.

Z hlediska srovnání s formálním vzděláváním lze říci, že obě formy sdílejí cíle v oblasti rozvoje kompetencí, environmentální gramotnosti a podpory wellbeingu, avšak liší se mírou kurikulární strukturovanosti, typem autority pedagoga a způsobem financování. Neformální vzdělávání nabízí větší flexibilitu, prostor pro spontánní reakce a silnější důraz na komunitní rozměr, zatímco formální vzdělávání disponuje stabilním institucionálním rámcem a systémovou podporou.

Mezi budoucí výzvy neformální výchovy v přírodě patří generační obměna vedoucích a pedagogů, adaptace na měnící se životní styl dětí a mládeže, snižující se kontakt s přírodou, rostoucí vliv digitálních technologií a nutnost zajištění inkluzivního prostředí pro všechny účastníky. Udržitelnost těchto aktivit bude záviset na schopnosti organizací přizpůsobit se novým potřebám, rozvíjet spolupráci s formálním vzděláváním a zajistit dostatečné materiální i personální zdroje.

Srovnání a hledání synergií

Porovnání ukazuje, že ačkoli formální a neformální vzdělávání využívají odlišné rámce, prostředí a organizační podmínky, jejich přístup k výchově v přírodě má řadu styčných bodů. Oba směry staví na autentickém prožitku, rozvoji spolupráce a vztahu k přírodě, přičemž rozdíly se projevují

spíše v míře kurikulární strukturovanosti a organizačního zázemí. Tyto společné prvky vytvářejí prostor pro vzájemnou inspiraci, sdílení metod a materiálů i realizaci společných projektů, které mohou posílit jak kvalitu výuky, tak udržitelnost a kontinuitu výchovy v přírodě napříč vzdělávacími prostředími. Tento potenciál potvrzují také současné strategie podporující systematičtější spolupráci mezi školami a organizacemi neformálního vzdělávání (NPI ČR, 2021).

Tabulka 1: *Porovnání formálního a neformálního vzdělávání ve vztahu k výchově v přírodě*

Oblast	**Formální vzdělávání**	**Neformální vzdělávání**	**Styčné body / Možnosti spolupráce**	**Příklady spolupráce obou sektorů**
Cíle	Rozvoj klíčových kompetencí dle RVP, environmentální a občanská gramotnost	Osobnostní růst, týmová spolupráce, vztah k přírodě, hodnotová orientace	Shodný důraz na prožitek, spolupráci a environmentální senzitivitu	MRKEV/MRKVIČKA – ekologické programy
Kurikulární ukotvení	RVP, ŠVP, průřezová témata	Vlastní programy organizací	Propojení cílů s metodami a prostředím	Lipka, Chaloupky – programy zapojené do ŠVP
Metody	Výuka venku, badatelská, projektová výuka	Zážitková pedagogika, expedice, tábory	Sdílení metodik, kombinace přístupů	Prázdninová škola Lipnice – dramaturgie kurzů
Prostředí	Školní zahrady, areál školy, pobytové školy v přírodě	Různorodé přírodní lokality	Společné využívání místních zdrojů	Cassiopeia – projekty v krajině
Role pedagoga	Učitel jako facilitátor	Vedoucí jako průvodce	Spolufacilitace, výměna zkušeností	Tandemové adaptační kurzy (skauti + školy)
Přínosy	Rozvoj kompetencí, wellbeing	Resilience, motivace, sebedůvěra	Komplexní rozvoj osobnosti	Foglaring – literatura J. Foglara jako rámec
Výzvy	Nedostatek metodické podpory, obavy vedení	Omezené financování, závislost na dobrovolnících	Společné projekty, sdílení zázemí	MAS Nepomucko – komunitní nízkoprahové aktivity

Srovnání obou vzdělávacích přístupů a podmínek jejich realizace (tabulka 1) ukazuje, že ačkoli formální a neformální vzdělávání fungují v odlišných rámcích, prostředích a organizačních podmínkách, mají ve vztahu k výchově v přírodě řadu styčných bodů. Formální vzdělávání vychází z kurikulárně ukotvených dokumentů, opírá se o stabilní institucionální zázemí a systematickou strukturu. Neformální vzdělávání naproti tomu nabízí vysokou míru flexibility, rychlou reakci na aktuální potřeby účastníků a přirozené propojení aktivit s reálným životem. Obě formy staví na autentickém prožitku, rozvoji spolupráce a posilování vztahu k přírodě, přičemž rozdíly se projevují zejména v míře kurikulární strukturovanosti a typech metod používaných.

Společná analýza ukazuje, že cíle formálního vzdělávání, jako je rozvoj klíčových kompetencí, environmentální a občanská gramotnost či podpora udržitelného života (MŠMT, 2017, 2020), se přirozeně doplňují s cíli neformálního vzdělávání, které zahrnují osobnostní růst, týmovou spolupráci, budování hodnotové orientace a rozvoj environmentální senzitivity (Zajíc, 2021). Přístupy se liší i v metodách – formální vzdělávání často využívá výuku venku, badatelsky orientované postupy, projektovou výuku či místně zakotvené učení, zatímco neformální sektor sází na zážitkovou pedagogiku, tematické hry, expedice a tábory. V obou případech je prostředí výchovy v přírodě pestré – od školních zahrad a blízkých přírodních ploch až po vzdálenější přírodní lokality a chráněná území.

Role pedagoga či vedoucího se ve formálním vzdělávání zaměřuje na facilitaci učení a propojení učiva s reálnými situacemi, zatímco v neformálním vzdělávání jde o průvodcovství, podporu samostatnosti a spolupráce, a často o budování neformální autority. Přínosy obou přístupů jsou významné – formální vzdělávání posiluje kognitivní výkon a rozvoj kompetencí, neformální vzdělávání přispívá k rozvoji resilience, motivace a sebedůvěry. Výzvy se liší: ve formálním vzdělávání jde často o nedostatek metodické podpory a organizační náročnost, v neformálním o omezené financování a závislost na dobrovolnících.

Podle NPI ČR (2021) a výstupů z kulatého stolu ředitelů škol (2020) přináší propojení obou sektorů několik významných benefitů. Patří k nim prohloubení zájmu a vnitřní motivace k učení, lepší přenos znalostí do praxe, rozvoj sebereflexe a sociálních kompetencí, proměna vztahů mezi žáky a učiteli, rozvoj tandemové výuky a sdílení odbornosti, ale i posílení vztahu školy s rodiči a širší komunitou. Společné projekty zároveň mohou přispívat k udržitelnému rozvoji školy, a to jak z hlediska metodické, tak personální kapacity.

Praktické příklady dobré praxe ukazují, že spolupráce formálního a neformálního vzdělávání může přinášet reálné synergické efekty. Dlouhodobá partnerství mezi školami a centry ekologické výchovy (např. Lipka, Cassiopeia) umožňují realizaci badatelsky orientovaných projektů přímo v terénu. Adaptační kurzy organizované neziskovými subjekty, jako je Do Světa z. s., často ve spolupráci se skautskými oddíly, posilují týmovou spolupráci a podporují osobnostní rozvoj. Originálním příkladem je také využívání literatury Jaroslava Foglara jako motivačního rámce pro environmentální a dobrodružné programy (*Foglaring*).

Významné překážky, které je třeba překonat, zahrnují právní odpovědnost škol při aktivitách realizovaných ve spolupráci s neformálním sektorem, omezené finanční zdroje, administrativní zátěž projektů, nedostatek kapacit pedagogů, velký počet žáků ve třídách a nízkou míru vzájemného uznávání výsledků učení. Potřebná je také metodická příprava budoucích učitelů na spolupráci s neformálními partnery a větší flexibilita legislativy.

V posledních letech se již podařilo dosáhnout řady úspěchů. Projekty financované z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2017–2020) přinesly stovky vzdělávacích programů kombinujících přístupy obou sektorů, volně dostupných v Databázi výstupů OP VVV. Revize rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (2025) explicitně ukotvila propojení formálního a neformálního vzdělávání v kapitole 3.1.5 obecné části RVP ZV. K dispozici je také metodická příručka *Propojování formálního a neformálního vzdělávání* (NPI ČR, 2021) a rozvíjejí se lokální partnerství mezi školami a organizacemi neformálního vzdělávání.

Příklady z praxe propojení formálního a neformálního vzdělávání

Propojování formálního a neformálního vzdělávání se v českém prostředí uskutečňuje v různých podobách. Následující podkapitoly rozvádějí jednotlivé podoby spolupráce shrnuté v tabulce 1. Jednotlivé organizace a programy ilustrují různé způsoby, jak lze propojovat formální a neformální vzdělávání prostřednictvím výchovy v přírodě. Konkrétní příklady ukazují, že spolupráce obou sektorů může být cestou k inovativním metodám učení, posílení motivace žáků i rozvoji širšího komunitního zázemí. Uvedené příklady nepředstavují úplný přehled organizací působících v této oblasti, ale ilustrují různé podoby spolupráce mezi formálním a neformálním vzděláváním na základě organizací,

které jsou v českém prostředí dlouhodobě etablované nebo jsou uváděny v analyzovaných metodických a odborných zdrojích.

Integrace neformálních metod do školní výuky

Propojení spočívá v přenosu metod využívaných v neformálním vzdělávání do běžné školní výuky. Propojení se uskutečňuje tím, že školy přebírají osvědčené metody neformální pedagogiky a začleňují je do výuky způsobem odpovídajícím školnímu kurikulu a vzdělávacím cílům. Některé školy využívají metodické podněty neformální pedagogiky přímo v rámci vyučování – například dramatické a zážitkové techniky, projektové dny či výuku v terénu. Učitel přitom zůstává odpovědný za naplnění kurikulárních cílů, zatímco inspiraci čerpá z metod běžně využívaných v neformálním vzdělávání. Tyto přístupy pomáhají propojovat kurikulární cíle s autentickým prožitkem žáků a rozvíjet jejich sociální i občanské kompetence (NPI ČR, 2021).

Partnerství škol a neformálních organizací.

Propojování zde probíhá prostřednictvím dlouhodobé spolupráce škol s organizacemi poskytujícími programy environmentální a zážitkové pedagogiky. Škola přitom zajišťuje návaznost na vzdělávací cíle a školní kurikulum, zatímco partnerské organizace přinášejí specializované metodické postupy, zkušené lektory a dlouhodobě rozvíjené programy založené na učení v přírodě. Častou formou spolupráce jsou dlouhodobé projekty mezi školami a centry ekologické výchovy či neziskovými organizacemi. Příkladem je spolupráce se středisky Lipka či Chaloupky, která poskytují badatelsky orientované programy přímo v přírodním prostředí, nebo programy Cassiopeia propojující environmentální výchovu s místně zakotveným učením. Podobně i skautské oddíly či Česká tábornická unie realizují adaptační kurzy ve spolupráci se školami, čímž podporují týmovou spolupráci a osobnostní růst žáků.

Komunitní a místně zakotvené projekty

Spolupráce je založena na zapojení místních institucí a komunitních partnerů do vzdělávacího procesu školy. Propojování formálního a neformálního vzdělávání zde probíhá prostřednictvím využívání vzdělávacího potenciálu místního prostředí a zapojování aktérů, kteří žákům zprostředkovávají autentické zkušenosti a regionální souvislosti. Konkrétní podobu tohoto přístupu představuje například místně zakotvené učení, které propojuje vzdělávání s reálnými tématy, prostředím a komunitou daného místa. V českém prostředí tento přístup rozvíjí například Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov v rámci programu Škola pro udržitelný život, jenž pracuje s místním prostředím, komunitou a aktivním zapojením žáků do řešení témat souvisejících s místem, kde žijí (Borovinová et al., 2025). Obdobnou roli mohou sehrávat také muzea, knihovny, místní akční skupiny či další komunitní organizace, jejichž programy propojují školní vzdělávání s kulturním, sociálním a environmentálním kontextem regionu. Nízkoprahové aktivity a doučovací programy pak mohou fungovat jako podpůrný most mezi školou a volnočasovým prostředím, zejména v regionech s omezenější vzdělávací nabídkou.

Sdílení a reflexe mezi pedagogy

Další podobou propojení je profesní spolupráce učitelů a pedagogů neformálního vzdělávání prostřednictvím sdílení zkušeností a metodické podpory. Propojování zde probíhá vzájemnou výměnou zkušeností, při níž si oba sektory předávají osvědčené pedagogické postupy, společně reflektují vlastní praxi a hledají možnosti jejich uplatnění v různých vzdělávacích kontextech. Praktickou cestou, jak se propojení formálního a neformálního vzdělávání rozvíjí, jsou také diskusní setkání učitelů a neformálních pedagogů, kde dochází ke sdílení zkušeností a inspirace. Debaty pořádané NPI ČR (2020–2021) ukázaly, že obě strany oceňují vzájemné obohacení a inovativní přístup k učení, zároveň však upozorňují na limity spojené s legislativou, financováním a kapacitami.

Tyto příklady ukazují, že v českém prostředí již existují funkční modely propojování formálního a neformálního vzdělávání. Jejich rozvoj a systematizace mohou posílit kvalitu vzdělávání, zvýšit motivaci žáků a umožnit hlubší zakotvení učení v životních zkušenostech a komunitním prostředí.

Analýza metodik propojujících formální a neformální vzdělávání

Významným zdrojem pro poznání aktuální praxe je soubor metodik vzniklých v rámci evropského projektu, jehož výsledkem byla metodická příručka *Propojování formálního a neformálního vzdělávání* (Zajíc, 2021). Tento projekt se zaměřoval na hledání konkrétních cest, jak lze školní vzdělávání obohacovat o neformální přístupy a naopak, a jeho hlavním výstupem byla databáze metodických materiálů využitelných v obou sektorech.

Metodiky naznačují, jaký prostor je v současné praxi věnován výchově v přírodě. Metodiky se tematicky pohybují v širokém spektru oblastí – od environmentální výchovy, občanského vzdělávání a zážitkové pedagogiky, přes inkluzivní a komunitní projekty až po specifické programy zaměřené na volný čas a prevenci rizikového chování.

Při pročítání metodik je patrná orientace na přírodní prostředí jako vzdělávací prostor – zejména v oblasti environmentální výchovy a zážitkové pedagogiky. Další metodiky využívají přírodu nepřímo, například jako kulisu pro dramatické či projektové činnosti. Významné je, že i tam, kde přírodní prostředí není explicitním cílem, objevuje se jako prostředek k podpoře spolupráce, týmového učení a rozvoje klíčových kompetencí.

Možnosti dalšího výzkumu.

Metodická příručka (Zajíc, 2021) představuje zároveň cenný zdroj pro budoucí analýzu toho, jak se propojení formálního a neformálního vzdělávání uskutečňuje v praxi. Jednou z perspektivních cest by bylo systematicky zhodnotit, kolik metodik využívá přírodní prostředí jako primární vzdělávací prostor, jaké pedagogické přístupy v nich převládají (badatelské, zážitkové či místně zakotvené) a v jaké míře podporují propojení obou sektorů. Taková analýza by poskytla kvantitativní oporu k dosavadním kvalitativním poznatkům a umožnila postavit diskusi o přínosech výchovy v přírodě na širším empirickém základě. V tomto článku se na ni však dále nezaměřujeme, považujeme ji pouze za podnět pro budoucí výzkum.

Doporučení pro praxi

Na základě analýzy formálního a neformálního vzdělávání a jejich průniků lze formulovat několik doporučení, která mohou podpořit efektivní začleňování výchovy v přírodě do vzdělávací praxe. Tyto návrhy vycházejí z provedené analýzy odborné literatury, strategických dokumentů a metodické příručky Propojování formálního a neformálního vzdělávání (NPI ČR, 2021).

Podpora škol a učitelů

Ředitelé škol upozorňují na to, že učitelé mají o výchovu v přírodě zájem, ale často jim chybí metodická a organizační opora. Jak zaznělo na kulatém stole: „Učitelé by rádi učili venku, ale často se cítí nejistí a chybí jim metodická opora" (NPI ČR, 2021). Doporučení proto směřuje k systematickému poskytování metodických materiálů, a k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a stáží, což posílí jejich jistotu a kompetence při realizaci výuky venku. Důležité je zahrnout výchovu v přírodě také do pregraduální přípravy učitelů, aby ji nevnímali jen jako doplněk, ale jako součást standardní pedagogické práce. Analýza současně ukazuje, že metodická podpora by měla být dlouhodobá a systematická, nikoli založená pouze na jednorázových školeních.

Mosty mezi formálním a neformálním vzděláváním

Ředitelé oceňují spolupráci s neformálním sektorem, která školám přináší nové metody a větší motivaci žáků. Zároveň však upozorňují na překážky: „Spolupráce s neformálním sektorem nám dává nové impulzy, ale často narážíme na právní odpovědnost školy a administrativní zátěž" (NPI ČR, 2021). Přesto praxe ukazuje, že partnerství mezi školami a středisky ekologické výchovy (např. Lipka, Cassiopeia) nebo spolupráce se skautskými oddíly mohou být cestou k synergickým efektům.

Doporučení směřuje k rozvoji dlouhodobých partnerství, sdílení odbornosti i materiálního zázemí a k legislativním úpravám, které by tuto spolupráci usnadnily.

Místně zakotvené a komunitní učení

Ředitelé rovněž zdůrazňují přínos zapojení komunity a rodičů do vzdělávacích projektů: *„Když se nám podaří vtáhnout do projektu i rodiče nebo obec, má to mnohem větší dopad na děti i na školu*" (NPI ČR, 2021). Místně zakotvené učení (*place-based education*) umožňuje školám propojit vzdělávání s přírodními i kulturními zdroji regionu a posilovat občanskou odpovědnost žáků. Doporučení se proto zaměřuje na podporu projektů, které spojují školy, obce, muzea, knihovny a místní spolky, a které přispívají k rozvoji environmentální senzitivity a smysluplného učení.

Provedená analýza ukazuje, že potenciál výchovy v přírodě nespočívá pouze v rozšiřování výuky mimo školní budovu, ale především v propojování silných stránek formálního a neformálního vzdělávání. K jeho plnému využití je však třeba odstranit překážky spojené s legislativou, financováním a metodickou podporou. Efektivní rozvoj výchovy v přírodě proto vyžaduje jak systémové kroky na úrovni vzdělávací politiky, tak dlouhodobou spolupráci škol, organizací neformálního vzdělávání a místních komunit.

Závěr

Současné pojetí výchovy v přírodě navazuje na dlouhodobě utvářenou českou tradici, v níž se postupně propojily turistické, skautské, woodcrafterské, zážitkově-pedagogické i environmentálně orientované přístupy, které společně formují její současnou podobu. Provedená analýza ukázala, že v současném českém prostředí představuje výchova v přírodě most mezi formálním a neformálním vzděláváním, přičemž obě formy přinášejí specifické přínosy i omezení. Formální vzdělávání nabízí kurikulární ukotvení, stabilní institucionální rámec a systematickou strukturu, zatímco neformální sektor přispívá flexibilitou, vztahovou orientací a důrazem na autentický prožitek. Společným jmenovatelem je důraz na rozvoj klíčových kompetencí, sociálních dovedností a environmentální senzitivity.

Významným zjištěním je, že propojení obou sektorů není pouze teoretickou možností, ale v českém prostředí se již dlouhodobě děje – prostřednictvím spolupráce škol s centry ekologické výchovy, skautskými oddíly, místními akčními skupinami či kulturními institucemi. Tyto modely přinášejí synergické efekty, které podporují nejen kognitivní výkon a znalosti, ale také motivaci, vztah k místu a komunitní soudržnost.

Provedená analýza současně ukazuje, že největší překážky dalšího rozvoje výchovy v přírodě nepředstavuje nedostatek zájmu škol, ale především legislativní, organizační a personální podmínky její realizace. Tento závěr potvrzují také postoje ředitelů škol zaznamenané v rámci kulatých stolů (NPI ČR, 2021), kteří výchovu v přírodě jednoznačně podporují a vnímají ji jako příležitost k posílení motivace žáků, jejich vzájemných vztahů i wellbeingu. Současně však upozorňují na limity spojené zejména s právní odpovědností škol, administrativní zátěží a nedostatečnými kapacitami pedagogických sborů. Jak zaznělo, *„učitelé mají zájem o výuku venku, ale bez opory v metodice a systému je pro ně obtížné ji realizovat*" (NPI ČR, 2021).

Závěrem lze říci, že výchova v přírodě má pro současné děti a mládež zásadní význam – nejen environmentální, ale i výchovný a osobnostně rozvojový. Pokud má být její potenciál plně využit, je třeba podporovat mezioborovou spolupráci, vytvářet mosty mezi školami a neformálním sektorem a poskytovat učitelům i ředitelům stabilní systémovou podporu. Výchova v přírodě tak může být jedním z klíčových nástrojů, jak děti učit nejen znalostem, ale i životním kompetencím, které budou potřebovat v budoucnosti.

Předložená studie současně ukazuje, že největší potenciál výchovy v přírodě nespočívá v nahrazení jednoho vzdělávacího přístupu druhým, ale v jejich promyšleném a dlouhodobém propojování. Právě tato komplementarita představuje jednu z perspektiv dalšího rozvoje výchovy v přírodě v českém vzdělávacím prostředí.

Autorský podíl

Obě autorky se na tvorbě článku podílely stejnou měrou.

Poděkování

Tento výstup byl realizován za finanční podpory Interní grantové agentury Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v rámci projektu č. IGA/FHS/2025/002.

Literatura

- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. New York, NY: Routledge.
- Borovinová, K., Čižmárová, K., Hájková, E., & Vebr, J. (2025). *Podrobný popis aktivit programu ŠUŽ: klima* (3. upravené vyd.). Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov.
- Brown, M. (2008). Reconceptualising outdoor adventure education: Activity in search of an appropriate theory. *Australian Journal of Outdoor Education, 13*(2), 3-13, https://doi.org/10.1007/BF03400882
- Brown, M., & Beames, S. (2017). Adventure education: Redux. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 17*(4), 294-306. https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1246257
- Cuker, I., & Hájek, M. (2024). Negotiating common goals among diverse stakeholders: An ethnography of the Czech environmental education's organisational field. *Australian Journal of Environmental Education, 40*(4), 706-721. https://doi.org/10.1017/aee.2024.35
- Činčera, J. (2022). *Environmentální výchova v neformálním vzdělávání* [Video]. YouTube. Dostupné z https://youtu.be/532Hs5yeaew
- Činčera, J., Goldman, D., & Válková, T. (2026). Social learning in teacher professional development for environmental and sustainability education. *Teacher Development, 30*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2490735
- Daniš, P. (2018). *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Drápela, V. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Evans, H. (2015). Learning in the landscape. In P. Chiles, L. Care, H. Evans, A. Holder, & C. Kemp (Eds.), *Building schools: Key issues for contemporary design* (pp. 156–171). Birkhäuser.
- Hanuš, R, & kol. (2021). *Společné plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit*. Praha: NPI ČR.

- Higgins, P. (2009). Into the big wide world: Sustainable experiential education for the 21st century. *Journal of Experiential Education, 32*(1), 44-60. https://doi.org/10.1177/105382590903200105

- Jirásek, I., & Turčová, I. (2017). The Czech approach to outdoor adventure and experiential education: the influence of Jaroslav Foglar's work. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *17*(4), 321-337. Dostupné z https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1344557

- Kalous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

- Kaplánek, M. (2013). *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Brno: CMTF UP.

- Learning and Teaching Scotland. (2010). *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning*. Livingston: Learning and Teaching Scotland.

- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods*. Algonquin Books.

- MacEachren, Z. (2018). First Nation pedagogical emphasis on imitation and making the stuff of life: Canadian lessons for indigenizing Forest Schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 21*(1), 89–102. Dostupné z https://doi.org/10.1007/s42322-017-0003-4

- MacEachren, Z. (2022). Reflections on campfire experiences as wild pedagogy. *Canadian Journal of Environmental Education, 25*, 102–119. Dostupné z https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1706

- Martin, A. J. (2011). The dramaturgy approach to education in nature: Reflections of a decade of International Vacation School Lipnice courses, Czech Republic, 1997–2007. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *11*(1), 67-82. Dostupné z https://doi.org/10.1080/14729679.2011.575691

- Martin, A. J., Turčová, I., & Neuman, J. (2007). The Czech outdoor experience: Turistika and connections to Friluftsliv. *Nature first: Outdoor life the Friluftsliv way*, 197-208.

- Martin, A. J., Watson, G., Neuman, J., Turčová, I., & Kalkusová, L. (2020). Czech education in nature traditions. *History of Education Review, 49*(1), 31–43. Dostupné z https://doi.org/10.1108/HER-04-2019-0008

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*+. Praha: MŠMT

- Němec, J., Kaplánek, M., Jirásek, I., Košatková, M., Macků, R., Klapko, D., ... Soják, P. (2023). *Pedagogika volného času*. Masarykova univerzita.

- Nepraš, K., & Šikulová, R. (2021). Odkud a kam směřuje venkovní výuka? Historie, současnost a trendy ve venkovní výuce v kontextu vzdělávacích teorií. *Pedagogická orientace, 31*(2), 158–177. Dostupné z https://doi.org/10.5817/PedOr2021-2-158

- Neuman, J. (2001). The Czech way of outdoor experiential education. In F. H. Paffrath & A. Ferstl (Eds.), *Hemingsles erleben* (s. 329–338). Augsburg: Ziel.

- Neuman, J., Mytting, I., & Brtník, J. (1994). *Outdoorové aktivity: Sborník z mezinárodního semináře Praha '94,* Praha**:** Univerzita Karlova,

- Nolte, C. E. (2002). The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- NPI ČR. (2020). *Výstupy z kulatého stolu k uznávání výsledků neformálního vzdělávání ve formálním vzdělávání*. Praha: NPI ČR.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*.
- Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník* (8. vyd.). Portál.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rýdl, K. (1999). Eduard Štorch: ein tschechischer Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. In H. Braun & K. Kloep (Eds.), *Abenteuer, Erlebnis und Bildung: Beiträge zur Erlebnispädagogik* (pp. 151–162). Schneider Verlag Hohengehren.
- Scott, B. (2015). The environmentally educating teacher: Synthesis of an implementation theory for pre-service courses. *Australian Journal of Environmental Education, 12*, 53-60. https://doi.org/10.1017/S0814062600004183
- Svobodová, H., Durna, R., Mísařová, D., & Hofmann, E. (2019). Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její pojetí v modelových základních školách. *Orbis scholae, 13*(2), 95–116. Dostupné z https://doi.org/10.14712/23363177.2019.9 .
- Turčová, I., Martin, A., & Neuman, J. (2005). Diversity in language: Outdoor terminology in the Czech Republic and Britain. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(2), 101-117. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14729670585200641?needAccess=true
- Tyrš, M. (1947). Náš úkol, směr a cíl. Praha: Nakladatelství Československé obce sokolské.
- Waic, M., & Kössl, J. (1994). Původ a vývoj organizovaných outdoorových aktivit v českých zemích. In J. Neuman, I. Mytting, & J. Brtník (Eds.), *Outdoorové aktivity: Sborník z mezinárodního semináře Praha '94* (s. 18–22). Praha: Univerzita Karlova, Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Zajíc, J. (2021). Propojování formálního a neformálního vzdělávání: Přínosy, metody a formy spolupráce mezi školou a organizací neformálního vzdělávání. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.npi.cz/images/FNV/propojovani_fv_a_nfv.pdf

Lucie Kozma

je doktorandkou na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ve svém výzkumu se zaměřuje na neformální vzdělávání, výchovu v přírodě a pedagogické aspekty dobrovolnické práce s dětmi a mládeží.

Kateřina Kutálková

je doktorandkou na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vystudovala učitelství pro 2. stupeň základní školy. Ve svém výzkumu se zaměřuje na neformální vzdělávání, výchovu v přírodě a pedagogické aspekty práce s dětmi a mládeží.